



HAL
open science

Les enseignements artistiques de théâtre en milieu scolaire. Un champ social récent et encore fragile

Philippe Henry

► **To cite this version:**

Philippe Henry. Les enseignements artistiques de théâtre en milieu scolaire. Un champ social récent et encore fragile. Théâtre/Public, 1998. hal-02113926

HAL Id: hal-02113926

<https://hal.science/hal-02113926>

Submitted on 29 Apr 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Les enseignements artistiques de théâtre en milieu scolaire.

Un champ social récent et encore fragile

Theatre as an artistic education at school.
A recent and still fragile social field

Philippe HENRY

Chercheur en socio-économie de la culture
Maître de conférences HDR,
retraité de l' Université Paris 8 - Saint-Denis

Avertissement

Ce document fait partie d'un projet de mise en accès libre, au cours de l'année 2019, d'un ensemble d'articles et de rapports issus de recherches réalisées entre 1996 et 2006. Ces études ont porté sur des composantes peu explorées et pourtant essentielles pour le spectacle vivant en France, telles que les compagnies théâtrales professionnelles de faible ou moyenne notoriété, les théâtres de ville de taille moyenne ou situées en périphérie de villes-centre, les friches culturelles, les pratiques artistiques partagées. Ces travaux apportent également une contribution à une approche plus globale des particularités de la socio-économie de la culture et plus particulièrement du spectacle vivant.

Ce projet répond à l'objectif de mettre à disposition de chercheurs et professionnels intéressés la synthèse de ces recherches et le contenu détaillé de certaines d'entre elles. Il permet, entre autres, de s'interroger sur des questions déjà fortement prégnantes et non résolues en fin du siècle dernier, ainsi que sur leur permanence ou leur déclinaison particulière une ou deux décennies ans plus tard.

La plupart des articles de synthèse ont déjà fait l'objet d'une première publication, entre 1997 et 2006, notamment dans la revue *Théâtre / Public*.

Cet article date de juillet 1998. Il fait le point sur l'histoire et l'architecture, au plan national, des enseignements artistiques en milieu scolaire à cette époque. Il a fait l'objet d'une première publication dans la revue *Théâtre / Public*.¹

La présente édition reprend sans modification structurelle le texte original, les ajustements portant surtout sur des points de forme.

Avril 2019



Ce document est mis à disposition publique selon les termes de la [Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

1/ *Théâtre / Public* n° 144, novembre-décembre 1998, p. 60-69.

Résumé

L'article s'attache à décrire synthétiquement la mise en place progressive, à partir de 1968 et jusqu'en 1998, de dispositifs nationaux en faveur des enseignements artistiques de théâtre en milieu scolaire en France.

La pluralité et la succession de ces dispositifs sont le signe d'une politique d'Etat qui se cherche et qui est traversée de nombreux débats, d'autant que plusieurs ministères aux enjeux distincts sont concernés. Le bilan montre une structuration qui se complexifie au fil du temps, mais qui ne touche encore qu'un petit nombre d'élèves.

De nombreuses questions restent à résoudre. Celle de l'écart entre des objectifs très ambitieux et des moyens budgétaires limités est récurrente. La pluralité des enjeux, des temporalités et des statuts des personnels impliqués n'est également pas la moindre des difficultés.

Foreword

This document is part of a free access project – which will be put on line during the year 2019 – of a set of articles and reports from researches conducted between 1996 and 2006. These studies focused on few explored and yet essential components of the performing arts in France, such as professional theatre companies of medium or low reputation, medium-sized city theatres or ones located in the outskirts of central cities, cultural wastelands or shared artistic practices. The goal of this work is also to contribute to a more comprehensive and critical approach of the socio-economy peculiarities of culture and especially of the performing arts.

This project intends to provide interested researchers and professionals both with the synthesis of the researches and the detailed content of some of them. Among other things, it allows to ponder about questions that have already been strongly addressed and yet remained unresolved at the end of the past century, as well as on their permanence or their particular variation one or two decades later.

Most of the review articles were first published between 1997 and 2006, in particular in the French journal Théâtre / Public.

Abstract

The article synthetically describes the gradual introduction from 1968 till 1998 of devices for theatre education in French schools on a nationwide scale.

They have been numerous and have succeeded one another, which shows a State policy not yet really established and subject to many debates, all the more so as several ministries with different issues are implied. The balance sheet shows a structure that becomes more complex over time but that still only affects a small number of pupils.

Many questions remain to be solved. The one of the gap between very ambitious goals and limited budgetary means remains recurrent. The plurality of the stakes, temporalities and status of the staff is also not the least of the difficulties.

Table des matières

<u>Résumé.....</u>	<u>2</u>
<u>Table des matières.....</u>	<u>3</u>
<u>Introduction.....</u>	<u>1</u>
<u>1 - Des débats et une politique nationale non encore stabilisés.....</u>	<u>1</u>
<u>2 - Des organisations et des politiques régionales qui jouent un rôle déterminant.....</u>	<u>4</u>
<u>3 - Un bilan partiel et provisoire de l'enseignement du théâtre en milieu scolaire.....</u>	<u>6</u>
<u>4 - De quelques problèmes récurrents, particulièrement sensibles au plan local.....</u>	<u>10</u>
<u>41 - Une réelle ambition du cahier des charges pédagogique, qui n'est pas sans poser des problèmes.....</u>	<u>10</u>
<u>42 - Un décalage constant entre temporalité pédagogique et temporalité budgétaire.....</u>	<u>12</u>
<u>43 - La tension entre budgets publics à enveloppe globale et amélioration du nombre et de la qualité des projets.....</u>	<u>12</u>
<u>44 - La singularité d'un contrat, finalement déséquilibré, impliquant des personnels de droit public et des personnes de droit privé.....</u>	<u>13</u>

Introduction

Mars 1968 : le colloque d'Amiens sur le thème "pour une école nouvelle" formalise pour la première fois des principes concernant l'éducation artistique.² Avril 1998 : publication du rapport d'étape du comité présidé par Philippe Meirieu sur le thème "Quels savoirs enseigner dans les lycées?", où l'"expression artistique" est proposée comme une des cinq disciplines qui devraient participer à l'élaboration de la culture commune des lycéens et faire l'objet de programmes indifférenciés quelles que soient les filières et les séries. Entre ces deux dates, quelle situation concrète s'est finalement forgée dans notre pays ? Au-delà des discours de principe, peut-on au moins faire le point avant d'être une nouvelle fois totalement immergés dans les urgences de la formulation et de la mise en oeuvre d'une nouvelle réforme ? C'est dans cet objectif de diagnostic global que se situe cette étude, consacrée aux enseignements de théâtre en milieu scolaire.

Sans que ce soit exclusif, on s'intéressera surtout au secondaire et aux enseignements laissés au choix des élèves mais disposant d'un "programme". Il suffit alors d'observer leurs conditions de conception, de mise en oeuvre ou de réalisation pour constater combien l'activité pédagogique proprement dite relève de tout un environnement social, contractuel, réglementaire et financier relativement complexe et développé.

Le fait qu'on se trouve dans un domaine d'"économie administrée" (c'est-à-dire relevant massivement d'une réglementation et d'un financement publics), qui fait néanmoins appel à des "intervenants" de droit privé (artistes, compagnies théâtrales, centres culturels, relevant pratiquement tous du droit privé) constitue déjà un élément structurel décisif.³ Mais cette caractéristique se décline très diversement selon trois niveaux d'organisation, qui font chacun apparaître un certain nombre d'acteurs sociaux spécifiques : le plan national, le plan régional et le plan local. Pour mieux appréhender la singularité du domaine qui nous occupe, nous partirons du plan national pour aller progressivement vers les deux autres niveaux, en spécifiant dès que possible des éléments propres à l'enseignement du théâtre. Dans une matière qui montre très vite l'enchevêtrement des faits et des structures, nous avons ainsi tenté de construire un parcours d'intelligibilité accessible à un lecteur non familiarisé avec le domaine étudié. D'où un texte principal qui mentionne des points nous paraissant essentiels, et les notes de renvoi abondantes qui le complètent.⁴

1 - Des débats et une politique nationale non encore stabilisés

On prendra d'autant plus 1968 comme point de départ de la réflexion que l'Etat encourage à cette date ses deux ministères de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse et des Sports à multiplier les foyers socio-éducatifs dans les établissements scolaires (dans le secondaire, les premiers foyers n'apparaîtront qu'en 1983). D'abord sous l'impulsion déterminante d'enseignants ainsi que d'une petite poignée de fonctionnaires et de politiques "militants", vont alors être expérimentés puis institués une pluralité de dispositifs, qui

2/ Dans le très vif débat qui oppose dès les années 1960 les tenants de la démocratisation de la culture (priorité à l'accès du plus grand nombre aux oeuvres artistiques réalisées) et ceux de la démocratisation culturelle (accent mis sur le potentiel expressif, créatif et artistique des individus et des groupes sociaux eux-mêmes), le colloque d'Amiens pose comme objectif que l'éducation artistique à l'école devrait commencer dès le primaire, privilégier le contact avec les artistes, être intégrée à l'enseignement général, concerner tous les enseignants et se prolonger hors de l'école dans des activités culturelles. En tout cas, ce colloque servira de point d'appui à une diversité d'actions concrètes, que le climat de l'après Mai 1968 favorisera.

3/ Pour les enseignements artistiques optionnels, ce partenariat entre enseignants et intervenants artistiques ou culturels extérieurs à l'école est constamment recommandé par les textes officiels. Il est obligatoire pour les deux domaines du cinéma - audiovisuel et du théâtre - expression dramatique.

4/ Entre 1994 et 1997, nous avons assuré, aux côtés de Hélène Mathieu, la coprésidence au ministère de l'Éducation Nationale du Groupe technique disciplinaire (GTD) *Théâtre-expression dramatique*. Ce texte est la reprise condensée d'une étude d'avril 1997 liée à cet engagement.

accueilleront avec plus ou moins de facilité des activités artistiques autres que les enseignements obligatoires de musique et d'arts plastiques⁵ : tiers-temps pédagogique à partir de 1969 à l'école élémentaire et 10% pédagogiques à partir de 1973 dans le secondaire ; projets d'action éducative et culturelle (PACTE) en 1979 dans le secondaire, devenant les projets d'action éducative (PAE) en 1981 et étendus au primaire en 1984, qui marquent vraiment le début d'un lien concret entre les ministères de l'Education et de la Culture à propos des enseignements artistiques ; classes du patrimoine expérimentées dans le primaire dès 1980, puis classes culturelles en 1985 ; premiers enseignements artistiques optionnels dans les lycées en 1982, dès 1983 pour le théâtre - expression dramatique et le cinéma - audiovisuel, qui deviendront des options en 1986 (dans la section A3 lettres-arts, en 1ère et terminale, et qui compteront dans l'obtention du baccalauréat) ; ateliers de pratique artistique (APA) dans le secondaire en 1983 comme prolongement des arts plastiques, dès 1984 dans les domaines de l'audiovisuel et du théâtre, avant d'être progressivement étendus à douze domaines et en 1989 dans le primaire ; mais aussi jumelages (entre établissements scolaires, équipes ou centres culturels locaux) et plans locaux d'éducation artistique en 1991, lancement de la politique des sites (extension des plans locaux à l'échelle d'un département) en 1993 ; refonte des enseignements artistiques hors tronc commun au lycée de 1993 à 1995.⁶

C'est dire l'imagination procédurale depuis les années 1980, chaque dispositif étant censé donner un cadre de définition et de relation contractuelle à des situations éducatives particulières. Cela a finalement conduit à une superposition d'autant plus problématique que chaque dispositif a sa propre logique d'"habilitation" et son propre cahier des charges, dans un contexte de moyens disponibles fortement limités en particulier pour les enseignements hors tronc commun.⁷

5/ Le dessin et la musique ont été officiellement inscrits au programme de l'école laïque, en primaire et en secondaire, dès 1879 et le restent de nos jours. Dans le secondaire, l'obligation ne vaut néanmoins que pour le collège (1 heure par domaine en 6ème et 3ème, 2 à 3 heures pour les deux domaines en 5ème et 4ème) et relève d'enseignants spécialisés (des Capes et des agrégations correspondant ont été créés en 1972). En fait et même si la France est le pays où les enseignements artistiques obligatoires sont les mieux assurés, la "couverture" n'est pas complète (en 1993-1994 et pour les collèges, le déficit était encore de 10% pour la musique et de 4% pour les arts plastiques).

6/ Quelques précisions concernant les divers dispositifs mentionnés :

Les deux procédures des PACTE et des PAE ont eu pour objet de dépasser les limites évidentes du 10% pédagogique et d'articuler, même de façon limitée, des "activités éducatives" aux contenus disciplinaires des programmes obligatoires.

Les classes culturelles sont caractérisées par une immersion temporaire mais totale des élèves, pendant une semaine, dans un domaine artistique.

Les Ateliers de Pratique Artistique concernent, pour le secondaire, les collèges (4ème et 3ème). Ils seront introduits au lycée en 1991, mais y disparaîtront officiellement à la rentrée 1995 dans les quatre domaines (arts plastiques, musique, théâtre, cinéma) qui disposeront d'options en lycée d'enseignement général et technologique. En 1993-1994, la distribution des APA dans l'ensemble du secondaire s'établissait ainsi : arts plastiques (30,5%), théâtre (21,9%), musique (14,1%), cinéma (11,1%), puis à 5% ou moins danse, écriture, photographie, patrimoine, architecture, arts appliqués, paysage, cirque, le tout pour un total de 2.575 APA.

Définis par une circulaire de 1992, 90 jumelages existaient en 1995 sur tout le territoire, dont plus de 50% centrés sur le spectacle vivant. Mais les crédits financiers accordés à ces jumelages restent très variables.

Les plans locaux ont idéalement pour objet de mettre en cohérence tout ce qui se fait sur une commune, au profit du public d'âge scolaire, en matière de vie culturelle et artistique. La priorité a été donnée aux plans qui concernent des Zones d'éducation prioritaire (ZEP, créées en 1982) ou une coopération intercommunale en milieu rural.

13 sites étaient retenus à titre expérimental en 1995 et 15 en 1996, parmi les régions candidates et selon une répartition tenant compte de la diversité du territoire français.

7/ En 1993 et d'après une étude du ministère de la Culture, celui de l'Education aurait mobilisé 8.655 MF de dépenses culturelles (dont 6.800 MF au titre des salaires des enseignants pour les disciplines artistiques dans le primaire et le secondaire). D'après un document interne du ministère de l'Education et toujours pour 1993, celle-ci aurait consacré quelques 510 MF aux enseignements artistiques hors tronc commun, à la formation et aux outils pédagogiques, celui la Culture intervenant pour un peu plus de 160 MF dans les enseignements artistiques hors tronc commun. Des chiffres à préciser et vérifier.

Au plan de la politique générale de l'Etat, c'est le VI^e Plan (1971 / 1975) qui souligne pour la première fois la place nécessaire de la culture dans le milieu scolaire et celui des loisirs. Le développement culturel est hissé au rang d'une dimension du développement social, et non réduit à la seule culture intellectuelle "classique". Ces orientations seront maintenues et précisées, au niveau des actions possibles, dans le VII^e Plan (1976 / 1980). Il faut néanmoins attendre 1983 pour qu'un premier protocole d'accord visant à ce que "l'art entre à l'école" soit signé entre les ministères de l'Education et de la Culture. Il sera élargi à l'Enseignement Supérieur et la Recherche, comme à la Jeunesse et les Sports en 1993, avec l'objectif d'une plus grande démocratisation de la formation et de l'accès aux arts.⁸

Sur le plan législatif et après la loi Haby de 1975 qui insiste sur la place à donner à la sensibilité artistique et à la créativité dans le primaire et le secondaire, c'est une loi de Janvier 1988 qui "récapitule" les principes et objectifs fondamentaux de ce que devrait être une éducation artistique pour tous, même si aucun dispositif budgétaire général et obligatoire n'y est précisé.⁹ Par ailleurs, de nombreux textes officiels détaillent peu à peu un certain nombre de points toujours essentiels aujourd'hui : pour chaque projet d'enseignement artistique, la responsabilité incombe à un enseignant "motivé et compétent", y compris quand il fait appel à des enseignants d'autres disciplines ou à des intervenants professionnels extérieurs à l'Education nationale (1987 et 1989) ; ces intervenants professionnels font néanmoins partie à part entière de l'équipe pédagogique (1990) ; la demande d'une rencontre avec la création contemporaine est mentionnée de façon insistante ; l'indispensable association d'une pratique "authentique", d'une réflexion critique et de l'acquisition d'une culture au profit de tous les élèves est soulignée (1989) ; rappel est fait de l'importance à accorder à la relation des établissements avec leur environnement, à leur rayonnement aussi sur cet environnement (1992) ; sont prônés l'enrichissement et la prolongation des enseignements artistiques par des actions intégrées dans des projets d'école (1994) ; etc.¹⁰

Là encore, les conseils et les orientations ne manquent pas. Mais la double question des objectifs visés et des moyens affectés continuent à faire l'objet de deux raisonnements séparés. L'ambition et la précision des objectifs rencontrent ainsi constamment la barrière des moyens disponibles qui, s'ils deviennent significatifs à partir des années 1980, ne permettent toujours pas de réaliser, sinon qualitativement au moins quantitativement, les visées générales énoncées de démocratisation au profit de tous.

8/ C'est le protocole d'Avril 1983 qui introduit officiellement la notion de partenariat pour les enseignements artistiques (le terme utilisé à l'époque est celui de "collaboration"). Il prévoit la création des premières options expression dramatique et audiovisuel dès la rentrée de 1983, dont l'obligation du partenariat sera constitutive. En 1986 sera explicitement posé que seules les compagnies qui justifient d'au moins 3 ans d'activité professionnelle et qui sont agréées par les DRAC pourront devenir partenaires d'un enseignement théâtral à l'école. Le protocole de 1993 contient le principe des sites, dont l'expérimentation n'a commencé qu'en 1995, mais on peut remarquer – ce qui est souvent le cas dans toute cette histoire – que le texte ne comporte aucune ligne budgétaire spécifique pour lancer le nouveau dispositif.

9/ Entre autres, cette loi affirme dès son premier article que « les enseignements artistiques contribuent à l'épanouissement des aptitudes individuelles et à l'égalité d'accès à la culture ». Elle donne une définition assez plurielle et ouverte des enseignements artistiques, même si elle rappelle aussi l'obligation scolaire des arts plastiques et de la musique. Sur le plan budgétaire, elle s'accompagne de 200 MF de mesures nouvelles et de la création d'une centaine de postes de conseillers pédagogiques pour le suivi des enseignements artistiques dans le primaire.

10/ L'abondance et la diversité des textes est, comme dans d'autres secteurs où l'Etat intervient fortement, une des caractéristiques du domaine que nous évoquons. En cas de doute sur nos propres sources factuelles et en ce qui concerne l'organisation générale et les grandes tendances du domaine, nous nous sommes d'abord référés aux textes et chiffres officiels de l'Education Nationale et plus particulièrement à Gilbert Pelissier et Hélène Mathieu, *Les enseignements et les pratiques artistiques*, Rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale, mai 1995, 177 p. Bien entendu, les appréciations portées sur le fonctionnement du domaine restent, quant à elles, constamment de notre propre responsabilité.

Pour une approche globale de l'histoire des enseignements artistiques en milieu scolaire, voir aussi *L'art à l'école. Enseignements et pratiques artistiques*, Délégation au développement et aux formations du Ministère de l'Education nationale et de la Culture / L'Etudiant, 1993, 112 p. Pour un point sur la situation actuelle, voir aussi « Libérer l'art », *Le Monde de l'éducation* n° 243, décembre 1996, p. 16-86. Pour le domaine théâtral, on pourra également se reporter à la revue *Théâtre éducation* et aux divers documents édités par l'Association nationale de recherche et d'action théâtrale (ANRAT).

Sur le plan de l'organisation administrative des deux ministères décisifs, on notera que c'est en 1975 qu'une Délégation générale aux enseignements artistiques et à la formation est créée à la Culture. Une délégation ou direction qui sera constamment remaniée en 1982, 1986, 1990, jusqu'à la Délégation au développement et à l'action territoriale de 1998. Du côté de l'Education, c'est en 1977 qu'est créée une Mission d'action culturelle en milieu scolaire, remplacée entre 1982 et 1986 par une Mission des enseignements artistiques. Elle était chargée de formuler la politique de ce ministère en matière d'art. Sur un plan strictement interministériel, on verra aussi se constituer une structure paritaire et permanente de concertation entre l'Education et la Culture suite au protocole d'accord de 1983, un Haut Comité des enseignements artistiques suite à la loi de 1988, un Groupe de travail interministériel assisté d'une Mission pour le développement de l'éducation artistique suite au protocole d'accord de 1993. Exemple frappant de régulation administrative "à la française" par des instances dont au moins les intitulés changent sans cesse !

En ce qui concerne le domaine théâtral, une Commission d'orientation et de suivi des enseignements et activités du théâtre et de l'expression dramatique (COSEAT) est créée en 1990, pour veiller à la recherche, au suivi et à l'évaluation de ces enseignements, ainsi que pour émettre des avis et propositions à leur sujet. Cette COSEAT est une commission interministérielle entre l'Education et la Culture. Mais l'Education rappelle en 1994 que l'élaboration des programmes proprement dits relève toujours de la compétence de ses propres Groupes techniques disciplinaires (GTD), notamment, pour notre domaine, du GTD Arts au sein duquel existe un GTD "de spécialité" théâtre - expression dramatique.¹¹ Hiérarchiquement, ces deux GTD relèvent de la Direction des lycées et collèges (DLC, aujourd'hui refondue dans une Direction de l'enseignement scolaire), leurs propositions étant également soumises pour consultation au Comité national des programmes (CNP).¹²

2 - Des organisations et des politiques régionales qui jouent un rôle déterminant

Sur le plan des moyens déconcentrés de l'Etat, un chargé de mission à l'action culturelle et des Commissions académiques d'action culturelle sont mis en place dès 1978 dans chaque Académie et travailleront avec des représentants des Directions régionales à l'action culturelle (DRAC) correspondantes.¹³ Pour la discipline qui nous occupe, des Commissions académiques de suivi des enseignements et activités théâtre (CASEAT), où se trouvent associés le Rectorat et la DRAC concernés, sont instituées en 1995 pour assurer une évaluation et une régulation locales, ces commissions jouant le rôle d'instances déconcentrées de la COSEAT.¹⁴

11/ Le GTD théâtre - expression dramatique est donc distinct de la COSEAT, même si plusieurs de leurs membres sont présents dans les deux entités. Le GTD soumet ses textes de programme, mais simplement pour avis, à la COSEAT.

12/ Le CNP, créé en 1990 suite à la loi d'orientation sur l'éducation de Juillet 1989, a pour fonction de fournir avis et propositions au ministre de l'Education sur « la conception générale des enseignements, les grands objectifs à atteindre, l'adéquation des programmes et des champs disciplinaires à ces objectifs et leur adaptation au développement des connaissances ». Ces attributions valent pour l'école et l'enseignement supérieur. Selon la Charte des programmes de 1992, les GTD et eux seuls ont la responsabilité de la rédaction des projets de programme, qui restent néanmoins sous la commande et le contrôle des directions de l'Education, et nécessitent entre autres l'accord du CNP. Sur cet exemple particulier des programmes, on voit que le partenariat entre Education et Culture à propos des enseignements artistiques relève au fond moins des procédures institutionnelles, que des personnes nommées aux différentes instances et des relations de coopération qu'elles sont soucieuses de mettre en oeuvre.

13/ Suite au protocole interministériel de 1983, des contrats entre les Rectorats et les DRAC seront systématiquement conclus pour les enseignements artistiques hors tronc commun. Par ailleurs, les représentants des DRAC pour la Culture et, pour l'Education, les conseillers pédagogiques pour le primaire et les Inspecteurs pédagogiques régionaux - Inspecteurs d'académie (IPR.IA) pour le secondaire sont plus particulièrement chargés du suivi de tous les enseignements artistiques en milieu scolaire.

Dans toute cette sorte d'effervescence institutionnelle de l'Etat, on peut certes être pris de tournis, d'autant que de nouvelles modifications structurelles sont en cours. Mais pour le domaine des arts, on peut également y voir le tâtonnement d'une mise en place progressive d'une organisation publique, issue d'une réelle volonté militante et politique, même si elle n'a pas encore trouvé aujourd'hui tous ses points d'équilibre. Dans un domaine qui se situe déjà au croisement des champs de compétence de plusieurs instances ministérielles, il reste à évoquer la présence de plus en plus incontournable des Collectivités Territoriales, en particulier depuis les lois de décentralisation de 1982 à 1986. En ce qui concerne le développement artistique et culturel, la non répartition de compétences entre les différentes Collectivités Publiques (à quelques exceptions) aboutit à la situation constante de financements conjoints entre plusieurs de ces Collectivités et pour chaque projet. Cette situation vient ajouter de nouveaux éléments dans un jeu social déjà bien fourni.

Une des questions centrales actuelles est ainsi celle des responsabilités et compétences réciproques de chacune des Collectivités Publiques vis-à-vis du développement artistique des jeunes publics, par exemple selon qu'il s'opère au sein du temps et de l'institution scolaires, ou bien dans le temps de loisir extrascolaire et au sein des institutions culturelles ou socioculturelles. Question qui apparaît constamment là où elle se joue pragmatiquement, à savoir sur les plans régional et local. Question qui, par ailleurs, est aujourd'hui intimement liée à celle de l'aménagement du temps de l'enfant. Cet aspect du problème était jusqu'à peu surtout piloté par le ministère de la Jeunesse et des Sports et concernait essentiellement les jeunes scolarisés du primaire. Même si les pratiques artistiques ne constituent qu'une de leurs modalités possibles d'application, des Contrats d'aménagement du temps de l'enfant (CATE), et, sur un plan élargi aux congés scolaires, des Contrats ville - enfant (CVE) sont initiés entre les Collectivités Territoriales et l'Etat dès 1985, puis relancés en 1988.¹⁵ Et c'est ce même ministère qui a été le véritable initiateur, à partir de municipalités volontaires, de nouvelles expérimentations sur la réorganisation complète du temps des écoliers.¹⁶

Ces différents rappels montrent que l'on est désormais dans une situation où les questions de la médiation et de la régulation d'ensemble entre les diverses impulsions publiques se posent de façon cruciale. Dans ce contexte, les acteurs sociaux locaux sont amenés à consacrer une bonne part de leur énergie à trouver leur marques dans des dispositifs différenciés qui, s'ils ont le grand mérite d'exister, génèrent une complexité de mise en oeuvre et de coordination qui en décourage plus d'un. Par construction même du système, un des risques majeurs est alors que chaque acteur local se replie sur son propre territoire institutionnel, pour mener des actions partielles qui exigent pourtant déjà chacune une sérieuse compétence en ingénierie organisationnelle.

14/ Vu les moyens humains disponibles, on peut constater que les CASEAT se centrent aujourd'hui prioritairement sur le suivi des différentes enseignements optionnels, les APA ne pouvant faire l'objet d'un suivi régulier.

15/ Autre preuve de la difficulté à mettre en oeuvre de tels processus, qui ont des conséquences sur l'organisation de nombreux autres secteurs de la vie sociale, la période 1986 à 1988 a vu l'utilisation d'un autre dispositif, dit des Contrats bleus. Celui-ci peut être analysé comme une simple subvention aux activités extrascolaires, sans incidence particulière sur la question du réaménagement du temps de l'enfant. De même, en 1991, seuls 14% des CATE débouchaient sur un véritable changement horaire de la fin de journée des enfants. Jeunesse et Sports a consacré 235 MF aux CATE en 1992.

16/ Pour la rentrée de 1996, 200 villes volontaires ont été sélectionnées pour expérimenter, d'abord sur un à trois groupes scolaires, une organisation de la journée où le matin est consacré aux activités scolaires et l'après-midi aux activités sportives et culturelles. Le coût d'une telle opération est estimée à 1.500 F par élève et par an, la charge principale revenant aux communes, le ministère de la Jeunesse et les sports y consacrant globalement 277 MF, celui de la Culture 15 MF, auxquels il faudrait ajouter 90 MF de crédits d'Etat et autres subventions diverses. Par exemple, à Rochefort et sur un budget global de 1,33 MF, la Municipalité consacrerait 400.000 F à ce projet, le Conseil régional et le Conseil général 100.000 F chacun, les Allocations familiales 105.000 F, Jeunesse et Sports 550.000 F, la Culture 50.000 F et les Affaires sociales 25.000 F. On voit l'importance et la hiérarchie de tels budgets, qui risquent de rendre très difficile une généralisation de ce type de projet (source, *Le Monde* du 26 Janvier 1996). L'objectif fixé pour 1997 était que 200.000 enfants soient touchés par cette expérimentation. Une partie des crédits consacrés aux CATE a d'ailleurs été réaffectée à cette forme d'aménagement du temps de l'enfant.

Sur un plan plus général, on voit que la problématique des enseignements artistiques pour les jeunes scolarisés renvoie à l'histoire d'un tissu institutionnel où au moins cinq cultures administratives entrent en interférence, pour ne pas dire défendent leurs territoires respectifs. Elles ont en tout cas bien du mal à inventer un mode global et pertinent de régulation. La très ancienne et très puissante organisation de l'Education, d'abord habituée aux modes de conception et de gestion d'une économie publique administrée, se confronte ainsi à l'organisation plus récente et modeste de la Culture et, sur un autre plan, à celle de la Jeunesse et des Sports. Ces deux dernières organisations ministérielles entretiennent par ailleurs entre elles, depuis les années 1960, des rapports assez conflictuels, tant sur le plan de leurs politiques directrices que sur celui de leurs modes d'organisation et d'intervention. Ceci dit et vis-à-vis de l'Education, elles possèdent au moins toutes deux une expérience spécifique de la délégation de missions de service public à des organisations privées et de la négociation avec celles-ci, un aspect décisif pour la question du développement des pratiques et des formations artistiques. De toute évidence, c'est un de leurs points forts dans la lutte institutionnelle et sociale de définition de ce champ d'intérêt général que constitue aujourd'hui l'enseignement artistique.¹⁷

Mais il ne s'agirait pas de négliger la culture administrative propre aux Collectivités Territoriales, encore plus soucieuse que les trois précédentes du rapport, au plan local, entre impulsion et gestion publiques d'une part, attentes et réactions des différents groupes constituant la société civile d'autre part. De ce point de vue, il est par exemple significatif que ce soit plutôt le couple entre Jeunesse et Sports et Collectivités Territoriales qui ait été chef de file pour les essais de réorganisation des rythmes de l'enfant.

Enfin, dans ce champ d'action fortement structuré par des mécanismes d'économie administrée, doit également être considéré un mode de conception et de gestion relevant du droit et – au moins pour partie – de l'économie privés. On veut parler ici de tous ces partenaires privés des enseignements artistiques, dont les artistes intermittents du spectacle et les compagnies théâtrales professionnelles sont l'exemple même dans le domaine qui retient notre intérêt.¹⁸

Au bout du compte, notre hypothèse fondamentale sera que la compréhension du fonctionnement du domaine des enseignements artistiques en milieu scolaire nécessite d'explorer et de préciser la nature, les rapports de force historiques, tout autant que les lignes de collision courantes des cinq types d'acteurs et de cultures qu'on vient d'énumérer. Tenir précisément compte de leurs singularités respectives nous paraît indispensable, non seulement pour mieux identifier les difficultés récurrentes qui se jouent et les problèmes structuraux à surmonter, mais aussi pour mieux réfléchir aux modifications de plus ou moins grande envergure envisageables en vue d'un meilleur développement de ce domaine d'action. Vaste mais, à notre avis, incontournable problématique.

3 - Un bilan partiel et provisoire de l'enseignement du théâtre en milieu scolaire

Pour finir cette évocation d'ensemble, il convient de préciser l'organisation actuelle et les programmes des enseignements de "théâtre - expression dramatique" (puisque telle est leur dénomination) en milieu scolaire.

De l'école maternelle à l'école élémentaire, l'expression dramatique et le théâtre sont juste signalés dans les programmes nationaux comme ensemble spécifique de pratiques qu'on peut utiliser pour développer chez les élèves toute une série de compétences (expressives, relationnelles, imaginatives, corporelles et verbales, etc.), sans pour autant

17/ A propos de cette notion de champ, voir en particulier la caractérisation du champ artistique proposée dans Pierre Bourdieu, *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, Seuil, 1992, 492 p.

18/ Faut-il encore rappeler ici que les associations type loi de 1901, dont relève la quasi totalité des compagnies intervenant mais aussi des centres culturels, dépendent du droit privé. Le fait de recevoir des subventions publiques ne fait, sur ce plan, qu'amplifier le caractère "mixte" (privé et public) de ces organisations.

constituer un domaine d'exploration "obligatoire pour tous" comme la musique et les arts plastiques.

Par rapport à cette situation, on peut dire que les programmes du collège sont actuellement encore en retrait, dans la mesure où seuls les programmes de français signalent quelques possibilités fragmentaires d'utilisation de courts textes dramatiques pour développer la lecture ou l'oralité (avec quelques timides mentions sur la possibilité de mobiliser quelques jeux oraux et "mimiques"). A ce niveau d'enseignement, c'est donc surtout la procédure des Ateliers de pratique artistique qui propose, d'ailleurs de façon très inégalement répartie sur le territoire, une activité spécifique de théâtre - expression dramatique à certains élèves. Ces APA se déroulent en 4^{ème} et en 3^{ème}, sur la base de 3 heures hebdomadaires et selon une double approche "pratique" (dont jeu dramatique, travail sur des textes, assistance active à des spectacles) et d'"acquisition d'une culture" dans le domaine théâtral (dont repères historiques et théoriques). Vu la façon dont a été mise en place jusqu'à cette année la rénovation du collège, cette situation risque de perdurer. L'utilisation d'approches ou de pratiques théâtrales pourront ainsi se glisser localement dans quelques "actions de consolidation", "séquences didactiques" ou "parcours diversifiés" (ces derniers pour les classes de 5^{ème} et 4^{ème}) prévus dans les nouveaux textes. Mais elles seront toujours contraintes de se justifier en tant que "renforcement de compétences transversales".¹⁹ Saisissant pourtant l'opportunité des "parcours diversifiés" qui devaient se généraliser dès la rentrée de 1997, le GTD théâtre - expression dramatique a réalisé une brochure présentant sept parcours-type pour une ouverture à ce domaine artistique. Ces parcours sont plutôt présentés comme des exemples génériques (à partir de ce qui se réalise déjà bénévolement et localement) que comme modèles à suivre tels quels.²⁰ C'est aussi par ce genre d'initiative, redonnant une nouvelle visibilité et une cohérence plus globale aux actions de terrain, que, selon nous, les choses pourront évoluer.

Ce n'est véritablement qu'au lycée qu'on peut parler d'un enseignement du théâtre - expression dramatique, identifié comme tel dans les programmes. Rappelons que les premiers enseignements optionnels de ce type datent de 1983, avant leur officialisation en section A3 dès 1986 pour les 1^{ère} et terminale de la série Littéraire (premiers candidats au bac en 1989, une option avec un coefficient 6). L'actuelle rénovation des lycées ²¹ aboutit à la structure actuelle suivante.²² Pour la 2^{ème}, une option dans les "enseignements obligatoires" de 3 heures par semaine pour les voies générale et technologique. Pour la 1^{ère} et Terminale: un "enseignement obligatoire" dans les matières laissées au choix des élèves de 4 heures par semaine pour la série Littéraire (L) – ex section A3 – ; mais également une "option facultative" de 3 heures par semaine pour toutes les séries aussi bien générales (L, ES - Economique et Sociale, S - Scientifique, coefficient 1 au bac ²³) que technologiques.²⁴ Comme pour tous les domaines disposant d'options, les APA théâtre sont officiellement supprimés

19/ Les APA se déroulent sur la base d'une durée maximale de 27 semaines dans le secondaire. Dans le primaire, mais pour un nombre de projets très faible, les APA (entre 10 à 16 semaines, sur la base de 2 ou 3 heures par semaine) et les classes culturelles sont les seuls dispositifs prévus pour une appréhension spécifique du théâtre. Pour le plus grand nombre, celle-ci se joue, dans les faits, essentiellement via l'assistance à des spectacles donnés au sein ou hors des établissements scolaires. Les derniers textes de cadrage actuellement en vigueur pour les classes culturelles et les APA datent de 1989.

20/ *Le théâtre au collège*, Ministère de l'Education Nationale - Centre National de Documentation Pédagogique, 1997, 80 p.

21/ Initiée en 1992, entrée en application en 1993 en 1^{ère} et en 1994 en terminale, complétée en 1995 pour les enseignements artistiques.

22/ Sur un plan plus général, notons que l'architecture actuelle des enseignements artistiques est le résultat de huit textes et de cinq modifications de structure qui se sont succédés de Janvier 1992 à Septembre 1994. Un indice, même si l'on tient compte des transformations introduites par la rénovation des lycées, que le "chantier" des enseignements artistiques en milieu scolaire est à peine sorti de sa première phase historique d'institutionnalisation. Un changement d'ordre culturel s'est en tout cas produit depuis la fin des années 1960 – et singulièrement à partir des années 1980. Ce qui ne veut pas dire que la position structurelle de ces nouveaux enseignements soit encore très assurée, comme l'indique la difficulté qui persiste à ce qu'ils soient mieux inscrits dans les collèges. En schématisant, on pourrait dire que les années 1982 à 1987 correspondent à une période d'innovation, les années 1988 à 1993 à une période de développement (formalisation, extension, début de réelle reconnaissance). La période actuelle pose désormais la question de la possibilité de généralisation de ces enseignements.

depuis la rentrée 1995 dans toutes les séries des lycées d'enseignement général et technologique.²⁵

Quant aux programmes de ces enseignements, ils se présentent toujours sous la forme d'un cadre général mais précisé de thèmes directeurs, qui laissent une grande marge d'initiative aux équipes pédagogiques. Un "programme limitatif de référence" (un thème d'étude particulier et quelques pièces) est aussi établi et partiellement modifié chaque année sur proposition de la COSEAT. Constamment, trois grands axes parcourent les programmes officiels des enseignements théâtre : une approche pratique des différentes facettes du jeu théâtral ; une exploration théorique et pratique de la culture théâtrale (contemporaine et historique) ainsi que de ses "langages" particuliers ; une ouverture sur la création théâtrale telle qu'elle se fait aujourd'hui, sur ses professionnels aussi (ce qui implique des prises de contact avec des réalités, tant esthétiques que socio-économiques, situées hors du monde scolaire). Par ailleurs, tous les textes liés aux programmes, et pas seulement ceux concernant le théâtre, insistent sur le fait que les enseignements artistiques se fondent d'abord sur des pratiques. Ils insistent également sur l'importance du parcours propre de l'élève, et sur l'aide singulière qu'on doit lui apporter au fil des différents projets éducatifs envisagés. Finalement, ces programmes sont surtout conçus pour servir de cadre de référence, de repères thématiques et méthodologiques. Ils restent largement permissifs pour l'invention de projets et parcours pédagogiques particuliers.²⁶

Concluons cette première partie de notre exposé par quelques nouvelles données sur les enseignements artistiques hors tronc commun.²⁷ En 1993-1994 et dans l'enseignement public, seulement 5% des élèves de 2ème ont suivi un des quatre enseignements artistiques institués dans le cadre de la rénovation des lycées (arts plastiques, cinéma - audiovisuel, musique, théâtre - expression dramatique).²⁸ Le chiffre s'établit à un peu plus de 4% pour les élèves de 1ère, et à 8,6% pour ceux de terminale. Soit, globalement de l'ordre de 40.000 élèves, auxquels il faudrait ajouter les élèves de l'enseignement privé (soit, déjà plus de 7.000 pour les seuls lycées). S'il ne s'agit pas de tirer des conclusions définitives de ces chiffres, ils montrent au moins que la question de la démocratisation d'un accès choisi à un enseignement artistique est encore largement devant nous.²⁹

23/ Seuls les points supérieurs à la moyenne sont pris en compte pour la note finale au bac. On peut aussi observer le déséquilibre de coefficient entre l'enseignement obligatoire (6) et l'option (1), alors que le temps qu'on demande à l'élève d'y consacrer passe seulement de 4 à 3 heures. Est-ce bien conforme à l'idée que l'enseignement devrait mieux valoriser le parcours propre des élèves ?

24/ Les terminologies et les nomenclatures de l'Education Nationale relèvent en soi d'une culture spécifique qui demande à être assimilée. Les acteurs pédagogiques impliqués parlent d'ailleurs entre eux, en place des termes officiels d'options "obligatoire" ou "facultative", d'options "lourde" (4h) ou "légère" (3h).

25/ Par contre, les APA subsistent toujours dans douze domaines, dont le théâtre, en lycée professionnel, leur nombre total étant de 208 (dont 71 en théâtre) en 1996-1997. Signalons aussi que, sauf en arts plastiques et en musique, les APA de quelque niveau d'enseignement que ce soit doivent obligatoirement faire appel à des intervenants extérieurs.

26/ Pour les enseignements de théâtre au lycée, les textes officiels des programmes actuellement en application datent de juillet 1992 pour la classe de 1ère, de mars 1994 pour la terminale. L'option obligatoire de 2ème a été redéfinie en mai 1995. L'option facultative de 1ère et terminale a été définie en février 1997.

27/ A noter que nous n'aborderons pas ici tout un pan du problème, pourtant décisif, qui touche à la formation spécifique des enseignants et des intervenants pour les enseignements artistiques en milieu scolaire. On évoquera de même sans développer la convention interministérielle entre ministères de l'Agriculture et de la Culture de 1990, notamment au vu des projets communs menés à partir des établissements d'enseignement et de formation professionnelle agricoles.

Sur les questions aussi centrales que le partenariat, la formation, l'évaluation ou l'exploration de formes nouvelles d'action, voir le bilan qualitatif et prospectif proposé dans *Le théâtre et l'école. Une rencontre toujours réinventée*, Ministère de l'Education Nationale - Ministère de la Culture, 1998, 216 p.

28/ L'Histoire des arts constitue désormais une cinquième possibilité de choix (créée à titre expérimental en 1993, cette option a été définitivement officialisée en 1997). Dans les sections technologiques, les Arts appliqués constituent aussi, en principe, une possibilité.

29/ Un tiers des lycées ne proposait d'ailleurs aucune offre d'enseignement artistique hors tronc commun en 1993-1994.

Pour ce qui concerne le théâtre, les chiffres de 1995-1996 de la Direction de l'évaluation et de la prospective du ministère de l'Education indiquent que 4.705 élèves ont suivi l'option de 2ème, 3.215 celle de 1ère et 2.603 celle de terminale ; 1.128 l'enseignement "obligatoire" de 1ère et 1.200 celui de terminale.³⁰ Pour cette dernière catégorie d'enseignement, 114 lycées la proposait en 1997-1998.³¹ En 1993-1994, le nombre global d'APA dans le secondaire s'établissait à 2.575, soit 31.000 élèves touchés pour une présence dans 45% des collèges, dans 13% des lycées professionnels et encore bien moins de lycées d'enseignement général et technologique. Par ailleurs, il y a eu 1.300 APA dans le primaire, soit 18.700 élèves touchés.³² Sur le total du secondaire, il y a eu 566 APA théâtre (519 en collège et 47 en lycée professionnel, soit 21,9% du total). Selon une source provenant de la Culture et pour 1992-1993, les APA théâtre dans le secondaire n'auraient touché que 0,48% des élèves des collèges et lycées et 9,2% de ces établissements.³³ Si on cumule ces chiffres avec ceux de l'enseignement dit obligatoire, force est de reconnaître qu'on se trouve dans des modes d'enseignement qui, s'ils sont souvent de très bonne qualité, n'en restent pas moins encore dans une situation extrêmement minoritaire.

Pour les enseignements "obligatoires" de lycée, les Rectorats affectent 4 heures supplémentaires hebdomadaires sur l'année et sur la base d'un enseignant que ce soit en 1ère ou terminale, les DRAC un maximum de 33.000 F par classe pour le théâtre (via la Direction du Théâtre et des Spectacles).³⁴ Pour les APA dans le primaire et depuis 1989, une somme plafonnée de 15.000 F par projet peut être accordée (7.500 F par chacun des deux ministères). Pour les APA du secondaire, les Rectorats peuvent affecter par projet, à partir d'une enveloppe spécifique, 3 heures supplémentaires hebdomadaires sur l'année et sur la base d'un enseignant, les DRAC un plafond de 20.000 F (250 F x 80 heures sur une année), les Collectivités Territoriales pouvant également être sollicitées.³⁵ Ces derniers critères semblent

30/ Soit un total de 12.851 élèves. Les chiffres communiqués par les CASEAT font état, en 1994-1995, de 9.414 élèves dans ces sections particulières. Il y a sans doute là encore des études statistiques affinées à entreprendre sur la base de plusieurs années consécutives.

31/ D'après la liste établie par le Centre National du Théâtre. Après la première année 1986-1987, où 77 sections A3 théâtre ont été recensées, les lycées ouvrant cet enseignement ont été 30 en 1987, 55 en 1989, 77 en 1991, 109 en 1996. Hors le cas atypique de la première année, c'est donc à une montée en puissance régulière à laquelle on a assisté, même si cette option obligatoire ne touche finalement aujourd'hui que 4,8% des lycées.

32/ En 1996-1997, 1.210 APA en primaire, dont 11% en théâtre.

33/ Pour une évaluation un peu systématique de cette procédure des APA, voir Jean-Claude Mézière *Théâtre et Education. Constats et enjeux*, ANRAT - Ministère de la Culture et de la Francophonie, 1994, T1, 262 p. ; T2, 304 p. Les chiffres sont néanmoins différents de ceux établis par l'Education. Pour cet auteur, 405 APA théâtre ont été réalisés en collège en 1992-1993 (469 pour l'Education), soit 38% des APA cofinancés par l'Education et la Culture à ce niveau d'enseignement (21,2% pour l'Education) ; 282 se sont déroulés en lycée, soit 50% des APA (40 dans les lycées professionnels pour l'Education, soit 23,4%) ; par ailleurs, 136 APA théâtre (13,5% des APA) se seraient aussi déroulés dans le primaire cette année-là, ainsi que 42 classes culturelles (environ 6% de ces classes).

Quoi qu'il en soit et malgré une demande croissante, le nombre annuel d'APA dépend essentiellement des moyens constants, voire en réduction, de l'Education et de la Culture : pour le secondaire, 2.585 APA en 1994-1995, 2.603 en 1995-1996, 2.468 en 1996-1997 (chiffres Education). Le nombre des élèves touchés, toujours pour le seul secondaire, a été de 57.794 en 1995-1996 et de 50.235 en 1996-1997 (43.994 en collège, 4.106 en lycée professionnel, 2.135 en lycée d'enseignement général et technologique). Le théâtre progressait de 20,6% des APA du secondaire en 1991-1992 à 24% en 1996-1997 (23,9% en collège et 34,1% en lycée professionnel).

Pour mémoire, signalons aussi qu'environ 1.000 classes culturelles se sont déroulées en 1993-1994, dont les 2/3 en primaire (cette procédure touche quelque 9.000 élèves du primaire, soit 0,15% de cette population). Par ailleurs et pour 1991-1992, 70 % des collèges ont mis en oeuvre des PAE, et 40% des écoles du primaire (cette procédure touche quelque 275.000 élèves du primaire, soit 4,6% de cette population, 25% des PAE concernant les disciplines artistiques et très majoritairement la musique, les arts plastiques et le théâtre).

34/ Ces différents montants sont les plafonds toujours en cours en 1993. Ils ne semblent guère avoir bougé de façon significative depuis plusieurs années. D'ailleurs, le critère de référence pour le théâtre semble plutôt être, dans les faits, de 20.000 F par section.

35/ Là encore, les chiffres de 1992-1993 pour les APA du primaire font apparaître une fourchette des fonds alloués par les DRAC allant, dans les faits, de moins de 3.000 F à plus de 8.000 F, plus de 50% des APA se situant entre 7.000 et 8.000 F. Pour les APA théâtre du secondaire, la fourchette de financement variait selon les régions de moins de 10.000 F dans 5 régions, au maximum de 20.000 F

être aussi ceux qui sont opérants pour les options de 2^{ème}, 1^{ère} et terminale.³⁶ Les sommes signalées couvrent essentiellement les frais de rémunération pédagogique. Un des problèmes persistants, c'est la quasi impossibilité de prise en charge sur ces budgets des coûts de déplacement, que ce soit pour les sorties pour assister à un spectacle ou pour les déplacements des professionnels artistiques intervenants.

Quoi qu'il en soit, on voit que ces différents chiffres dévoilent une redoutable équation. Nous n'avons pas connaissance qu'il y ait eu une estimation globale, même approximative, de ce que coûterait la mise en place d'une véritable carte nationale d'offre d'enseignements artistiques hors tronc commun, un tant soit peu équilibrée et répartie sur l'ensemble du territoire. Même en partant d'hypothèses minimales, on devrait arriver à des sommes de forte grandeur. La construction de scénarios de répartition nationale et de financement global serait en tout cas aujourd'hui nécessaire, si l'on veut véritablement sortir de ce qui se présente de fait comme une disjonction entre les discours généreux sur la nécessité d'une large amplification et démocratisation des activités éducatives touchant à la sensibilité d'une part, les moyens disponibles à ce sujet d'autre part.³⁷

4 - De quelques problèmes récurrents, particulièrement sensibles au plan local

Après la mise en perspective précédente, on voudrait désormais s'attacher à une série de questions qu'on retrouve constamment et pragmatiquement au plan local. Nous nous concentrerons sur l'analyseur que constituent les rapports, finalement déterminants dans les faits, entre les personnels de l'Education et les intervenants extérieurs au milieu scolaire. Outre la centralité de ces rapports dans les enseignements artistiques hors tronc commun, ils sont sans doute aussi un bon moyen de repérer plusieurs difficultés récurrentes dans la mise en place et la gestion de ce type d'activité.³⁸ Quatre questions retiendront notre attention.

41 - Une réelle ambition du cahier des charges pédagogique, qui n'est pas sans poser des problèmes

On pourrait regrouper en trois aspects les ambitions que les cahiers des charges nationaux des enseignements artistiques hors tronc commun développent, du point de vue plus strictement pédagogique. Sur le plan thématique, on a vu qu'ils proposent aux équipes d'articuler et de nourrir à leur convenance une approche pratique des différentes facettes du

atteint dans sept régions seulement. La moyenne des heures supplémentaires hebdomadaires sur l'année était également de 2,8 heures, et non de 3 heures comme prévu. Pour l'Education, le coût d'une heure supplémentaire hebdomadaire sur l'année se chiffre à 7.000 F. Ainsi et pour les seuls APA du secondaire, l'Education a dépensé 43,75 MF en 1996-1997 pour la rémunération des enseignants volontaires de ces activités facultatives.

36/ De nouveau, de fortes différences de financement apparaissent selon les Académies et DRAC. En 1996, le financement des options semble s'être étagé, selon les cas, de 11.000 F à 30.000 F. Ces différences de financement semblent d'ailleurs être la règle générale de tout le domaine. Les classes culturelles sont, quant à elles et depuis 1989, financées conjointement par les Rectorats et les DRAC à hauteur maximale de 20.000 F par projet.

37/ A ce sujet, on pourra se reporter à l'intervention rapportée de M. Jacques Chirac, dans « Libérer l'art », *Le Monde de l'Education*, n° 243, décembre 1996, p. 52-53. Pour le moins, certaines formulations pointent quelques enjeux décisifs : « Manque désormais un plan national qui donne à tous les petits Français leur chance culturelle. Deux priorités s'imposent : évaluer et coordonner dans les collèges et les lycées. Recentrer et former dans les écoles ».

38/ Chemin faisant, on retrouvera, au moins en filigrane, la présence du ministère de la Culture (et plus largement celle de la réglementation spécifique de l'activité théâtrale dans notre pays), des Collectivités Territoriales ou de Jeunesse et Sports (par exemple à propos des ressources extrascolaires disponibles). Ces deux dernières instances devraient sans doute de plus en plus peser, ne serait-ce que vis-à-vis de la généralisation d'une véritable éducation artistique pour tous les enfants scolarisés.

jeu dramatique, une exploration pratique et théorique de la culture théâtrale, une ouverture sur la création théâtrale d'aujourd'hui. Chaque équipe est ainsi invitée à (dé)limiter et tresser à sa manière ces trois grands axes. Reste que la visée est toujours, quel que soit le type d'enseignement, de favoriser une découverte qui repose tant sur un travail propre à la classe pourrait-on dire, que sur une mise en contact avec différents environnements extrascolaires. Sur le plan de l'équipe formée entre enseignants et intervenants privés, tous les documents insistent sur le fait que les grands thèmes précédents ne doivent pas faire l'objet d'une simple répartition entre les enseignants (qui se chargeraient plutôt de l'aspect "connaissance culturelle") et les partenaires privés (qui se chargeraient plutôt de l'aspect "approche pratique"). Chaque équipe est au contraire invitée à trouver une stratégie singulière qui permette un tressage, différencié mais constant, entre les thèmes proposés. De ce point de vue, est systématiquement rappelé que l'équipe a intérêt à s'appuyer sur l'ensemble des ressources artistiques et culturelles locales dont elle peut disposer, notamment celles que représentent les centres culturels (voire socioculturels) à portée de l'établissement. Enfin et sur un plan plus général, les recommandations nationales insistent sur la centralité et l'aide à accorder au parcours propre de l'élève et, pour le théâtre, au parcours collectif du groupe d'élèves.

Les ambitions proposées à chaque équipe forment ainsi la trame, qui reste largement permissive, d'une activité à forte charge éducative et dont la visée concerne tout autant la personne singulière de l'élève que sa dimension d'être social et citoyen. Difficilement contestables de front et dans l'idéal³⁹, ces ambitions induisent néanmoins une série de conséquences. Elles impliquent déjà que les différents membres de l'équipe pédagogique prennent en charge un processus qui les amènent à dépasser, au moins pour partie, leurs propres compétences, statutaires ou professionnelles, à inventer des savoir-faire et des modes de contact que chacun ne maîtrisait pas forcément au départ du projet. Il y a là un enjeu qui va plus loin que la simple question pédagogique et qui questionne les capacités, mais aussi les limites de ce que peut et veut entreprendre chacun des membres de l'équipe pédagogique (du point de vue de son engagement, voire de son propre chemin existentiel).

Ceci dit, et même dans l'enthousiasme (ou, inversement, la crainte) que ce genre de perspective peut mobiliser, reste que le processus se déroule au sein d'un format institutionnel, temporel et financier très nettement limité qui se rappelle constamment au bon souvenir de chacun. D'où la difficulté réelle pour les équipes pédagogiques d'avoir à se mouvoir dans un cadre et des rythmes assez stricts, sans pourtant abandonner le défi éducatif – voire la dimension d'utopie – nécessaire à tout projet d'enseignement artistique. A ce sujet, on peut à nouveau penser que si l'équipe pédagogique des enseignants et intervenants privés forme le coeur de l'encadrement, tout apport ou aide possible de la part de partenaires et d'organismes situés dans l'environnement proche de l'établissement doit être soigneusement étudié. Pour soulager sur un point ou un autre la charge (organisationnelle ou pédagogique) qui pèse sur l'équipe proprement dite. Mais peut-être aussi et dans le meilleur des cas, pour trouver un tiers régulateur qui peut se révéler singulièrement utile pour favoriser une prise de recul de l'équipe, comme pour apporter des éléments d'expérience ou de connaissance dont celle-ci ne disposerait pas. C'est en tout cas le meilleur sens que pourrait avoir le terme de jumelage des projets d'enseignement artistique avec des structures publiques de l'environnement proche de l'établissement scolaire. Mais cela introduit un nouveau partenaire important dans l'équipe, dont le rôle de conseil et d'aide doit être accepté et soigneusement précisé (deux critères qui ne sont pas forcément partout et facilement réunis).

Les ambitions des projets d'enseignement artistique se confrontent aussi à d'autres aspects plus directement socio-économiques, qui ne peuvent en aucun cas être négligés.

39/ N'oublions pas que les modalités et objectifs généraux proposés pour ces enseignements artistiques détonnent encore pour partie (sinon dans les grands principes, au moins sur le plan des réalités pédagogiques et éducatives induites) avec la culture historique des programmes et disciplines de l'Education. L'insertion à peu près nulle de propositions nouvelles concernant l'éducation artistique dans les nouveaux programmes du collège, comme certains débats actuels sur l'apport spécifique des enseignements artistiques en milieu scolaire en sont deux exemples flagrants. De ce point de vue, le débat non stabilisé dont nous avons fait le titre de notre première partie reste encore d'actualité.

42 - Un décalage constant entre temporalité pédagogique et temporalité budgétaire

On sait que la temporalité budgétaire qui régit nos sociétés est massivement l'année civile. En ce qui concerne les crédits d'intervention, dont dépendent largement les enseignements artistiques hors tronc commun, les Collectivités Publiques sont par ailleurs contraintes par le niveau et la rapidité des rentrées fiscales en cours d'année. Symétriquement, un projet d'enseignement artistique nécessite un accord détaillé, au plus tard au début du quatrième trimestre, entre enseignants de l'Education et partenaires culturels. Ce projet doit en effet recevoir l'avis favorable de l'établissement scolaire concerné et de ses tutelles académiques. Puis passer la sélection qui s'opère au niveau des instances paritaires entre le Rectorat et la DRAC. Sachant que celles-ci ne sauront définitivement le montant global des enveloppes disponibles pour l'ensemble de ces projets (et donc aussi, en finale, pour chacun d'entre eux) qu'après le début de l'année civile. Seuls les projets considérés comme prioritaires peuvent ainsi, sans trop d'inquiétude, se lancer dès la rentrée scolaire de septembre dans une mise en oeuvre concrète.⁴⁰ Pour les autres, la sagesse serait d'attendre le feu vert (ou non) donné au premier trimestre de l'année civile, ce qui crée de toute façon un fort degré d'incertitude sur l'orientation pédagogique à prendre dès le début de l'année scolaire.

Un autre décalage est à signaler, qui concerne les paiements publics. Ceux-ci relèvent du principe du règlement "après service rendu", l'ordonnateur des dépenses (les Rectorats et les DRAC, pour l'essentiel ici) étant toujours dissocié du contrôleur financier et du payeur effectif (les Trésoreries publiques). Les délais de paiement s'en trouvent nécessairement allongés. On connaît ainsi des situations où les projets sont déjà pédagogiquement finis alors que le paiement est à peine commencé, voire encore totalement en attente. De ce fait, les projets sont constamment astreints à inventer des acrobaties pour leur trésorerie. Les avances pour rémunération des intervenants artistiques, mais aussi pour les frais courants et ceux de déplacement, constituent un problème permanent. Sans parler des gels budgétaires en cours d'année civile d'une partie des enveloppes prévues. Cette pratique, récurrente depuis quelques années et qui se traduit dans certains cas par des annulations budgétaires effectives, est un nouveau facteur de déstabilisation des projets et des équipes. Ce double décalage budgétaire et de trésorerie n'a pour l'instant pas reçu de solution générale satisfaisante. Signalons en tout cas que si les enseignants de l'Education souffrent objectivement moins de cette situation (puisque'ils reçoivent au moins chaque mois leur salaire de base), les intervenants artistiques – et singulièrement les intermittents du spectacle et les compagnies théâtrales – la subissent de plein fouet.

43 - La tension entre budgets publics à enveloppe globale et amélioration du nombre et de la qualité des projets

Le financement des enseignements artistiques en milieu scolaire repose essentiellement sur les montants que les Collectivités Publiques décident d'y affecter. C'est donc surtout le principe des enveloppes prédéterminées et globales qui s'applique, depuis le plan national jusqu'au plan local. Notons que si les partenaires artistiques et culturels sont souvent déjà bien habitués à ce triple jeu, indissociablement pédagogique, politique et financier, ce sont eux qui en supportent d'abord toutes les conséquences puisque c'est sur ces enveloppes qu'ils sont rémunérés.⁴¹ L'enveloppe disponible par enseignement contraint en tout cas le

^{40/} Les options lourdes de la série L des lycées sont, de toute évidence, privilégiés, d'autant plus que leur durée doit forcément s'étendre sur deux ans (ou trois, en comptant l'option de 2ème, qui précède l'enseignement de 1ère et terminale). Puis viennent les options légères de lycée, sans doute d'abord celle de 2ème avant celles de 1ère et terminale. Les APA et autres dispositifs sont de fait les plus exposés aux éventuelles limitations des enveloppes budgétaires décidées pour l'année civile.

Cette tension due à la temporalité budgétaire des Collectivités Publiques est d'ailleurs encore renforcée quand les projets espèrent aussi des aides de la part des Collectivités Territoriales, qui fonctionnent sur le même type de calendrier.

^{41/} Des aspects socio-économiques les plus généraux à ceux très concrets qu'on évoque dans cette partie, il nous paraît essentiel qu'au moins les enseignants de l'Education, engagés dans des

type de projet pédagogique qui peut être réalisé. S'il faut prendre acte de cette situation, récurrente et non dépassable dans l'économie publique non-marchande, on voit par ailleurs que les enveloppes élémentaires par projet ont tendance à stagner depuis plusieurs années. On est donc dans une situation où la rétribution par projet des intervenants privés, extérieurs au milieu scolaire, semble être relativement bloquée, alors que les temps allant de la préparation à l'évaluation sont toujours très importants (en particulier lors d'un nouveau couplage entre enseignant et intervenant) et que le coût de la vie augmente d'année en année.

A moyen terme, on voit les conséquences qui peuvent apparaître sur la qualité même des enseignements proposés, sans parler d'une possibilité démotivation progressive des intervenants. On est aussi dans une situation où il serait urgent de faire des études systématiques sur les différents coûts induits par de tels enseignements, au vu de leurs objectifs explicitement visés. Il est également bon de rappeler la question des limites évidentes de ce type de fonctionnement dès que l'on pense à une meilleure démocratisation de l'accès des élèves aux enseignements artistiques. Une question décisive qui se pose désormais avec une grande acuité, puisqu'on peut penser que la phase pionnière d'expérimentation et de mise en place d'une organisation générale minimale est désormais à peu près derrière nous.

44 - La singularité d'un contrat, finalement déséquilibré, impliquant des personnels de droit public et des personnes de droit privé

Le dernier aspect qu'on voudrait souligner concerne certaines incidences et tensions potentielles du contrat qui lie les enseignants et les intervenants privés, au regard des réglementations spécifiques de l'activité théâtrale dans notre pays.⁴² On a mentionné que la responsabilité pédagogique officielle de tout enseignement artistique en milieu scolaire repose sur un enseignant de l'Education, personnel relevant du droit public.⁴³ Si les intervenants sont considérés comme partenaires à part entière de l'équipe pédagogique, ils relèvent dans la très grande majorité des cas d'un statut professionnel de droit privé. Notons également les différences d'habilitation des membres de l'équipe. Aux enseignants volontaires de l'Education, il est encore aujourd'hui simplement demandé d'être réellement motivé, de bien connaître le domaine artistique considéré et d'avoir au moins participé à quelques formations spécifiques touchant à celui-ci. Pour les intervenants extérieurs, ils doivent non seulement attester d'une habilitation professionnelle délivrée par les DRAC, mais encore disposer de l'accord des chefs d'établissement (qui décident après consultation de leur conseil).⁴⁴

enseignements artistiques et faisant appel à des partenariats privés, reçoivent une formation sérieuse, qui pour l'instant ne brille pas par sa présence en particulier dans les formations initiales.

42/ Pour un premier aperçu de ces réglementations, on pourra se reporter au *Guide-Annuaire du Spectacle Vivant*, Centre National du Théâtre, 2ème éd., 1998, et en particulier à sa première partie (qui comporte une bibliographie d'approfondissement). Sur le plan plus général d'une appréhension des problèmes actuels de fonctionnement du milieu théâtral, on pourra aussi se reporter à Philippe Henry, « L'organisation du théâtre professionnel en France. Une scène socio-économique à étudier de près et à adapter », *Théâtre / Public* n° 134, mars -avril 1997, p. 46-55, réédition en accès libre, avril 2019, 24 p.

43/ Dans les faits, l'initiative du partenariat ressort essentiellement de l'Education. Par exemple et d'après une enquête de 1991 sur les ateliers théâtre en lycée et collège, 48,5% de ceux-ci ont été mis en place à l'initiative d'un enseignant, 40% d'une équipe d'enseignants.

44/ Les textes directeurs de 1988 et 1989 spécifient simplement que les personnes (dont les personnes morales) qui peuvent "apporter leur concours" aux enseignements artistiques doivent avoir exercé une activité professionnelle d'au moins 3 ans et ne pas l'avoir interrompu depuis plus de 2 ans au début de l'année scolaire envisagée. Deux autres cas sont prévus : les titulaires de diplômes universitaires reliés au domaine artistique considéré et ayant exercé une activité professionnelle dans celui-ci pendant au moins 2 ans ; les titulaires d'un diplôme préparant directement à l'intervention en milieu scolaire dans les disciplines artistiques. Dans les faits, ce sont très largement des structures intermédiaires de droit privé qui facturent et perçoivent les subventions afférentes au projet et rémunèrent alors l'intervenant, qui a lui aussi presque toujours un statut professionnel de droit privé. Pour les enseignements de théâtre, l'appartenance des intervenants à des compagnies professionnelles est ainsi assez systématique, le terme de professionnel recouvrant d'ailleurs une très vaste palette de situations et d'expériences. Du côté des enseignants, une étude de 1993-1994 sur un échantillon indiquait que 70%

A ce stade, on remarquera donc que l'égalité d'implication et de responsabilité pédagogiques des différents membres de l'équipe (même si elle se concrétise bien sûr par une répartition différenciée des tâches) se double d'une différence de droit tant en ce qui concerne la responsabilité pédagogique officielle que vis-à-vis des statuts d'emploi et de rémunération. Il semble en tout cas essentiel de toujours conserver la conscience de cette dissymétrie et de tenir au moins compte du fait que la relation pédagogique entre membres de l'équipe est sous-tendue par une relation socio-économique en aucun cas équivalente pour chacun. C'est une question qu'on connaît bien dans le management et la gestion des ressources humaines des entreprises contemporaines et qui devrait faire l'objet d'une prise en compte plus affinée dans le domaine ici étudié.

On illustrera le propos précédent sur la question de la rémunération des intervenants privés membres à part entière de l'équipe pédagogique. En droit, on se trouve dans une relation où des prestataires de service de droit privé contractent avec des structures de droit public. Et comme ce contrat est pratiquement toujours passé entre personnes morales, on se retrouve dans une situation assimilable à une activité commerciale, soumise comme telle à la TVA.⁴⁵ C'est le cas, au moins dans le principe, des compagnies théâtrales professionnelles qui possèdent leur licence d'entrepreneur de spectacles (obligatoire, y compris pour les associations type loi de 1901 dont l'activité principale et la production et la diffusion théâtrales depuis 1993). Ce devrait l'être aussi pour les organisations privées où l'activité commerciale est exceptionnelle, pour cette part de leur activité, "même accessoire", qui consiste à fournir des biens et des services à des tiers extérieurs en échange d'une rétribution financière. Voilà déjà un point qu'il valait la peine de rappeler dans un domaine où certaines réalités juridiques communes ne sont pas encore totalement assimilées.

Ainsi et sur une des bases courantes de 250 F de l'heure d'intervention, le montant HT utilisable n'est déjà plus que de 207,30 F (la TVA sur les prestations de service de formation est au taux courant, actuellement de 20,6%). Si l'on tient compte d'un ratio assez fréquent de 15% de frais courants qui restent à la charge de l'intervenant (dossiers, téléphone, courriers, petits déplacements, etc.), d'un taux de charges sociales patronales et salariales d'environ un tiers de la masse financière totale, du fait que une heure d'intervention effective se double souvent au moins d'une autre heure de travail (conception, mise en oeuvre administrative et relationnelle, évaluation du projet hors intervention auprès des élèves), on arrive à une rémunération nette horaire qui est de fait de l'ordre de 58,75 F. De plus, ces heures sont rarement groupées sur quelques jours et, nous l'avons dit, le paiement n'intervient généralement qu'après la fin du contrat.⁴⁶ Rajoutons que le système particulier d'indemnité chômage des intermittents du spectacle considère que les heures d'enseignement ou de formation non seulement ne peuvent pas participer au calcul de leurs indemnités, mais encore a pour conséquence de les exclure de droit de leur statut d'intermittent si elles deviennent trop nombreuses. Décidément, derrière l'affirmation d'une égalité pédagogique dans les faits des enseignants et des intervenants, se creuse de plus en plus une dissymétrie socio-économique radicale. Et les intervenants dans les projets d'enseignement artistique de théâtre, dès qu'ils sont intermittents du spectacle, sont dans une situation encore plus déséquilibrée que seules quelques astuces que tout le monde connaît et sait illégales permet de quelque peu tempérer.⁴⁷ En fin de compte, on se trouve dans une situation qui ne relève ni

de ceux-ci ont suivi de 2 à 3 formations spécifiques. Mais la grande diversité de ces formations et de leur durée ne permet pas d'établir à ce jour des conclusions certaines sur le niveau général de "compétence théâtrale" de ces enseignants.

45/ Rappelons ici que la qualification commerciale est, dans nos sociétés, d'abord une qualification juridique basée sur des faits bien avant d'être une question d'économie politique ou d'idéologie. Est qualifié de commercial l'acte par lequel une organisation procure des biens ou des services à des tiers (des personnes n'appartenant pas à l'organisation) en échange d'une contrepartie financière. C'est bien le cas de figure dont nous parlons ici.

46/ Côté enseignants, la revendication la plus forte concerne l'intégration des heures supplémentaires qui leur sont attribuées pour les APA dans leur temps de service statutaire. Le sentiment domine ici que cette procédure d'éducation artistique relève finalement en grande partie d'un bénévolat des enseignants.

47/ Sur des questions de droit et de spécificité de l'activité théâtrale, notons aussi qu'il convient souvent de continuer à fermer pudiquement les yeux sur la régularité de la rémunération des artistes et du paiement des taxes obligatoires (TVA, SACEM, SACD) pour la très grande majorité des

de la gestion publique, ni de la gestion déléguée d'une mission de service public à une organisation privée. Passe encore, tant notre société actuelle nous a habitués à une multitude de formes de gestion mixte. Mais le moins qu'on puisse dire, c'est qu'il y a bien là une de ces lignes de collision que nous évoquions à la fin de notre première partie. Et cette ligne apparaît nettement dans le déséquilibre flagrant entre, d'une part, une gestion qui reste concrètement et finalement aux mains d'organisations publiques ayant leur propre rythme, et, d'autre part, des intervenants privés mis dans des situations peu confortables alors qu'on leur demande d'apporter une part décisive dans l'invention et la réalisation des projets d'enseignement artistique en milieu scolaire.

Pour conclure, on soulignera deux derniers points qui ne sauraient être négligés dans l'invention du futur des activités de théâtre en milieu scolaire.

On insistera à nouveau sur le fait que rien n'aurait été possible sans la militance obstinée d'un petit nombre d'enseignants, mais aussi de professionnels du théâtre très soucieux de l'inscription locale et sociale de la dimension artistique. Ceci a conduit à une distribution de ces enseignements, en partie déséquilibré et aléatoire sur le territoire national. Mais cela a exigé en même temps – et exige toujours – un très lourd et constant investissement humain de la part de quelques uns. Le très légitime souci national ou régional d'une meilleure diversification et répartition de ces enseignements, et, de façon plus triviale, la réelle limitation des moyens financiers disponibles ne sauraient faire l'impasse sur cette réalité historique et humaine décisive. Sur ces questions, chaque trio constitué du Rectorat, de la DRAC et des Collectivités Territoriales concernés se trouve aujourd'hui face à de nécessaires mais très délicats arbitrages. Au plan local, la responsabilité des agents de l'Etat est déjà centrale, mais continuera aussi à se développer dans la mesure où la mise en oeuvre concrète de la loi de 1992 instituant la "gestion déconcentrée" en tant que droit commun de la gestion de l'Etat ne cesse chaque année de se préciser et de se compléter. On peut d'ailleurs penser à ce sujet que les enseignements artistiques en milieu scolaire auront encore longtemps besoin d'une forte impulsion de la part des instances nationales, tant sur le plan des orientations et des arbitrages de principe que sur celui des modalités d'évaluation. Sans cette forte implication du niveau national, sans un renforcement permanent aussi de la collaboration entre les différents ministères, le risque est en effet non négligeable, malgré tous les discours, que la question des enseignements artistiques en faveur des jeunes scolarisés soit toujours en position mineure vis-à-vis des arbitrages socio-économiques sur lesquels doivent statuer les Collectivités Publiques.

Mais dans ce contexte au fond non surprenant, où il s'agit toujours d'arbitrer entre des enjeux d'intérêt général qui ont chacun leur propre légitimité, force est aussi de constater qu'il y a aujourd'hui une véritable tache aveugle dans les argumentaires concernant les enseignements artistiques. Nous voulons ici parler du fait que l'argumentation sur la nature, la spécificité, l'importance de la dimension proprement artistique de ces enseignements n'est pas encore vraiment explicitée et charpentée. Derrière la nécessité de mettre en forme des discours argumentatifs compréhensibles par le plus grand nombre – ne serait-ce, n'en ayons pas peur, pour des raisons de nature stratégique – à propos de la notion d'artistique, se pose bien sûr aussi celle qui touche à l'autre notion sous-jacente d'esthétique. On n'entrera pas ici dans un développement de cette problématique, particulièrement aiguë, source de nombreuses tensions tant épistémologiques que philosophiques ou simplement idéologiques. N'empêche, il était pour nous essentiel de mentionner pour finir ce qui nous paraît être un des chantiers les plus urgents et décisifs pour le développement du domaine qui nous occupe, si ce n'est pour sa simple survie actuelle.⁴⁸

spectacles présentés aux élèves au sein des établissements scolaires.

48/ Au ministère de l'Education et à la demande du CNP, le GTD Arts a finalisé un texte de principe, sous le titre *Les enseignements artistiques : convergences et diversité*. Ce texte ne répond encore que partiellement à la double question évoquée ici d'une explicitation des deux notions d'artistique et d'esthétique dans le contexte des enseignements en milieu scolaire, il marque pourtant une volonté d'explicitation. On pourra néanmoins noter que ce texte a été jusqu'ici parfaitement laissé de côté par l'institution.

Sur la question générale de la redéfinition et des rapports contemporains du champ social des arts et de l'expérience esthétiques de chacun, on pourra se reporter à Philippe Henry, « Monde social de l'art et expériences esthétiques des publics », *Théâtre*, n° 1, juin 1998, Département Théâtre de l'Université Paris 8 / L'Harmattan, p. 45-65, réédition en accès libre, avril 2019, 14 p.